

PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA I SEMIPRESENCIALITAT: REPRODUÏM EL MODEL FORMATIU PRESENCIAL QUAN PLANIFIQUEM ASSIGNATURES SEMIPRESENCIALS?

Òscar Flores i Alarcia
Universitat de Lleida
oscar@ice.udl.cat

Resum

L'objectiu d'aquest treball és mostrar una anàlisi de la planificació de la docència a la Universitat de Lleida a partir de l'estudi de les guies docents de diferents assignatures presencials, semipresencials i no presencials. L'objectiu era observar semblances i diferències en funció de la modalitat formativa. A partir del disseny d'una eina es va elaborar un registre que ens va permetre realitzar una comparativa sobre com el professorat planteja l'assignatura a nivell de metodologies, recursos, interacció i avaluació. Els resultats ens van mostrar una tendència a reproduir el model formatiu independentment de la modalitat formativa de l'assignatura.

Text de la comunicació

1. Introducció

És indubtable que l'e-learning, referit al «desenvolupament d'experiències formatives no presencials de caràcter interactiu, obert i flexible, que tenen en les TIC, i principalment en la xarxa Internet, el suport fonamental per al seu desenvolupament» (Baelo, 2009: 88) ha obert noves possibilitats formatives en el sistema educatiu en general i en la universitat en particular.

Des del nostre punt de vista, les TIC poden aportar un gran ventall de possibilitats en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Izquierdo i María (2010) realitzen un treball profund d'anàlisi de l'impacte de les TIC en la transformació de l'ensenyament universitari, i de la necessitat de repensar els models d'ensenyament i aprenentatge.

Aquest model necessàriament ha de comportar canvis en les formes d'ensenyar i aprendre (Escofet, Alabart i Vilà, 2006: 11):

- Del professor com a font del coneixement al facilitador de l'aprenentatge.
- De l'alumne receptor a l'alumne constructor.
- De l'individu aïllat al grup que col·labora.
- De l'ús de les tecnologies per a l'ensenyament a l'ús de les TIC per a l'aprenentatge.

L'ús de les TIC en un procés formatiu, sobretot si aquest es desenvolupa sota la modalitat semipresencial o 100% no presencial, ha d'implicar necessàriament tres manifestacions que es poden considerar com una resposta pràctica als canvis en la educació superior a causa de la influència de les TIC (Salinas, 2004: 6):

- Canvis en el rol del professor. La institució educativa i el professor deixen de ser fonts de tot coneixement, i el professor ha de passar a actuar com a guia dels alumnes i facilitar-los l'ús dels recursos i les eines que necessiten per explorar i elaborar nous coneixements i destreses.
- Canvis en el rol de l'alumnat. El contacte dels alumnes amb les TIC requereix accions educatives relacionades amb l'ús, selecció, utilització i organització de la informació, de manera que l'alumne vagi formant-se com un madur ciutadà de la societat de la informació.
- Canvis en la metodologia. La utilització de les xarxes per a l'ensenyament pot permetre el desenvolupament de noves configuracions formatives que superin les deficiències dels sistemes convencionals, ja siguin presencials o a distància.

Plantejar un canvi en els rols de professorat i estudiantat i de les metodologies, deixar de pensar en el procediment "transmetre coneixements" per passar a un nou model on l'alumne ha de descobrir i construir el seu coneixement amb l'ajuda dels companys i del professor ens porta a considerar que els models tradicionals d'avaluació, basats sobretot en la realització de un examen final, en què es mostren els coneixements teòrics adquirits pels alumnes, no respondran a saber exactament què s'ha après.

Monge (2007) expressa l'estereotip que encara predomina en el sistema educatiu: «L'objectiu de l'acte educatiu es veu com un temari per impartir i no com un conjunt de procediments, actituds i conceptes per assolir per part de l'estudiant. Els sistemes d'avaluació estan dissenyats sovint per mesurar únicament els coneixements teòrics dels alumnes i no les seves capacitats per fer. Les classes s'organitzen de manera que el docent parla i a l'alumne se'l «convida» a escoltar, encara que s'intenta que participi en la classe a través de preguntes.» (Monge, 2007: 283).

Segons aquest autor, els rols tradicionals professor-alumne han quedat obsolets i cal posar en dubte el procés d'aprenentatge entès com la transmissió de coneixement i buscar nous marcs teòrics per explicar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Considera aquest autor que la recerca de nous models per desenvolupar l'acte formatiu ha de desembocar en nous plantejaments per a l'avaluació: «Tot això apunta la inoperativitat dels sistemes d'avaluació actuals, que estan basats en la memorització.» (Monge, 2007: 34).

En la mateixa línia que Monge s'expressen Pedró i Benavides (2007). Aquests autors reconeixen que les TIC són vistes pels docents com a eines adequades per a cobrir algunes assignatures pendents com la renovació de continguts i el sistema d'avaluació, davant d'un currículum tradicional on el coneixement es segueix acumulant de manera "enciclopèdica", amb un currículum poc flexible i on el coneixement s'organitza encara en assignatures i graus. És amb aquesta renovació de continguts i plantejant nous sistemes d'avaluació que consideren aquests autors que realment es podrà proveir els alumnes d'estratègies d'anàlisi i resolució de problemes indispensables avui en dia.

Pel que fa a recursos i estratègies, Meyen, Aust, Bui i Isaacson (2002) recullen exemples de tècniques d'avaluació utilitzades amb freqüència en cursos asincrònics: activitats referents a les lliçons, activitats de revisió de literatura, projectes col.laboratius, exàmens, informes d'estudiants, diaris personals del seu propi progrés, portfolis.

Malgrat les potencialitats de les TIC en la formació, la realitat no sempre és tan prometedora com sembla (Gros i Kirschner, 2006: 11). L'ús cada vegada més generalitzat d'Internet no té per què implicar la modificació de pràctiques ni de noves dimensions d'aprenentatge. Excepte en algunes ocasions, l'ús de les TIC segueix tendint a imposar un model formatiu centrat en els continguts, traspassant el que es fa presencialment a la xarxa. Davant aquesta situació, l'efecte que es produeix és el que aquests autors anomenen "navegació per apunts": «Els estudiants accedeixen als apunts dels seus professors a través de la xarxa sense que hi hagi més mediació o valor afegit en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta d'utilitzar la tecnologia per fer el mateix.» (Gros i Kirschner, 2006: 12).

Mahdizadeh, Biemans i Mulder (2008) van desenvolupar un estudi a Holanda per conèixer els principals usos dels entorns tecnològics en l'educació superior per part dels professors. A la taula 1 es mostra un resum dels principals resultats obtinguts sobre els usos que fan els professors de l'entorn e-learning en el desenvolupament de la docència:

Principals usos	Tareas menos realizadas
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar els materials del curso i la literatura. - Penjar presentacions de PowerPoint. - Correu electrònic. - Informació sobre el curs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Test online. - Videoconferència i trobades en xarxa. - Pissarres compartides. - Conferències de veu.

Taula 1. Usos professorat entorn e-learning.
Adaptat de Mahdizadeh, Biemans i Mulder, 2008: 147.

Aquests autors també van indagar sobre l'opinió del professorat pel que fa a quin valor afegit per a l'aprenentatge dels estudiants té la utilització d'entorns en línia. A la taula 2 es mostra un resum dels aspectes més valorats i els menys valorats:

Aspectes més valorats	Aspectes menys valorats
<ul style="list-style-type: none"> - Presentació de materials del curs i de la literatura. - Informació del curs. - Presentacions de PowerPoint. - Correu electrònic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussions online. - Test online. - Videoconferència i trobades en xarxa. - Pissarres compartides. - Conferències de veu.

Taula 2. Valor afegit entorns online.
Adaptat de Mahdizadeh, Biemans i Mulder, 2008: 147.

Pel que fa a una altra part de l'estudi, en el qual es van recollir opinions dels professors sobre els entorns d'aprenentatge i sobre impediments a tenir en compte pel que fa a l'ús de les TIC en la docència (Mahdizadeh, Biemans i Mulder, 2008: 148), la majoria es van mostrar conformes amb la idea que la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants millora amb l'ús de les computadores i d'Internet, encara que també van mostrar un alt grau d'acord en la manca de programes i llocs web que els ofereixin un adequat suport a les tasques docents. Un altre resultat a destacar és el fet que els professors es van mostrar totalment en desacord amb la idea que els entorns tecnològics no tenen un valor afegit en els seus cursos, encara que la majoria seguia preferint la docència presencial.

Per la seva banda, Chen (2007) va realitzar un estudi per observar la valoració dels estudiants en un curs en línia intensiu combinant estratègies d'ensenyament conductistes i constructivistes. Sobre les actituds i opinions dels estudiants referents a l'experiència del curs, els resultats van mostrar que aquests van quedar altament

satisfets amb la qualitat, el contingut i el disseny del curs, els mètodes instruccionals utilitzats i les experiències d'aprenentatge i la col·laboració en equip. Pel que fa a com el disseny del curs va impactar en l'aprenentatge dels estudiants, tots van indicar que les tasques d'aprenentatge eren pràctiques i aplicables. Així mateix, en general els estudiants van mostrar satisfacció amb el suport tecnològic ofert, i fins i tot va canviar el seu punt de vista sobre l'aplicació de la tecnologia d'Internet a l'educació. Pel que fa als continguts i el suport en l'aprenentatge, la majoria van indicar que el curs era pràctic i informatiu, i que l'estructura del curs estava ben organitzada i el feedback del formador contribuïa a la millora en l'aprenentatge. Finalment, sobre el suport social els estudiants van indicar que la col·laboració i interacció no només beneficiaven el seu aprenentatge, sinó també la seva experiència personal.

La importància dels recursos i els materials en el procés formatiu, sobretot quan les TIC entren en joc, també la destaca Wright (2003), quan, entre altres criteris per valorar la qualitat d'un curs, indica que és molt important que el material estigui ben organitzat i que la seqüenciació dels continguts sigui adequada. També destaca aquest autor el fet que els recursos i els materials han de ser atractius, apropiats per als continguts que es treballen i adequats a les característiques dels estudiants als quals es dirigeix. Finalment, també cal tenir en compte la importància que els recursos siguin fàcilment accessibles per als estudiants.

En qualsevol cas, els canvis que la docència universitària requereix per adaptar-se al desenvolupament d'estratègies formatives utilitzant les TIC, passaran, d'acord amb Marín i Romero (2009: 102), per un replantejament del procés que es recolzi en el "aprenentatge fent" en lloc de la concepció de la "ensenyament parlant".

Des d'aquesta perspectiva relativa a la necessitat de replantejar-se el procés formatiu quan les tecnologies entren a formar part, es va realitzar una investigació a la Universitat de Lleida amb l'objectiu d'analitzar l'ús de les TIC en el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

La investigació, realitzada durant els cursos 2007-2008 i 2008-2009 a la Universitat de Lleida, es va centrar en identificar semblances i diferències en la planificació de la docència segons la modalitat formativa de l'assignatura (presencial, semipresencial o no presencial) per tal de valorar el paper que hi juguen les tecnologies de la informació i la comunicació.

2. Metodologia

L'estudi es presenta es va realitzar a partir de l'anàlisi documental de 29 programes d'assignatures de diferents àmbits de la Universitat de Lleida, presencials, semipresencials i no presencials.

Un dels problemes que ens vam trobar va ser quin criteri seguir per establir un model que ens servís de guia per elaborar un registre homogeni. La solució ens la va oferir una eina que la mateixa Universitat de Lleida ha dissenyat per planificar les assignatures, anomenada Taula de Planificació Docent. Es tracta d'una eina que una comissió anomenada Grup Europa (formada per professorat de totes les escoles i facultats de la UdL, a més de les autoritats competents en temes de docència i tècnics especialistes en l'àmbit de la psicopedagogia) es va encarregar de dissenyar amb l'objectiu de disposar d'un aplicatiu comú en totes les assignatures de la universitat

que permetés a cada professor planificar la docència seguint les directrius establerts per l'EEES.

Durant gairebé un curs acadèmic aquesta comissió va estar treballant regularment per decidir quins apartats havia de tenir la Taula i en quin ordre, procurant cobrir les diferents necessitats que pot requerir cadascuna de les escoles i facultats de l'escola.

Prenent, doncs, aquest referent, vam dissenyar un instrument per desenvolupar el procés de recollida de les dades. Vam considerar interessant recollir el màxim d'informació possible de les planificacions, doncs potser les dades ens aportarien altres informacions prèviament no planificades que podrien ser interessants. En la taula 2 poden observar-se els apartats del nostre registre:

Facultat	Modalitat	Comp	Obj	Cont	Met	Materials	Interacció/Agrupació	Aval	Tutoria	Bibliografia

Taula 2. Instrument de recollida de dades per a l'anàlisi de les planificacions

A continuació s'explica cadascun dels camps de l'instrument:

- Facultat: per tal d'extreure la dada de quin àmbit pertanyia la programació s'anotava la facultat en què s'impartia l'assignatura.
- Modalitat formativa: els camps en aquesta columna eren "no presencial", "semipresencial", "presencial".
- Competències: donat el caràcter especial de canvi que s'estava vivint en l'àmbit universitari amb la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior i que algunes titulacions ja tenien definides competències, el que es pretenia copsar era si en la programació s'explicitaven les competències que es treballaven en l'assignatura o no, i en cas afirmatiu, s'anotava també el número de competències que es pretenien treballar.
- Objectius: en aquesta columna s'anotava si en el programa s'explicitaven els objectius per assolir en l'assignatura, el nombre d'objectius i la forma en què aquests estaven redactats.
- Continguts: aquí es recollia si en la programació quedava reflectit un índex de continguts de l'assignatura, el format d'aquest índex i també el nombre d'unitats o temes que es proposaven.
- Metodologia: l'objectiu d'aquesta columna era observar si en la programació quedaven explicitades les estratègies metodològiques que es desenvoluparien per assolir els objectius de l'assignatura, per registrar d'aquesta manera el llistat de metodologies de cadascuna.
- Materials: en aquest apartat es registrava si en la programació de l'assignatura constava amb quin tipus de recursos treballarien els estudiants.
- Interacció/agrupació: l'objecte d'aquesta columna era veure si quedava clarament explicat en el document de programació la manera en què els

estudiants haurien de treballar en relació amb els seus companys (individualment, petit grup, grup-classe).

- Avaluació: igual que en la metodologia, aquí es van registrar les estratègies que el professorat proposava per avaluar els aprenentatges dels estudiants, així com si es tractava d'una avaluació continuada i/o final.
- Tutoria: aquest apartat es va afegir per tal d'analitzar si el professorat oferia dades de contacte i/o procediments per tractar les consultes dels estudiants fora de l'aula.
- Bibliografia: finalment es va afegir un apartat per observar com es presentaven la bibliografia i els recursos complementaris en el document de programació, així com la presència o absència de recursos en diferents formats (paper, electrònics...).

El criteri principal per accedir a les fonts d'informació va ser localitzar assignatures presencials, semipresencials i no presencials de la Universitat de Lleida. Per fer-ho, es va poder accedir a les dades de què disposa l'Àrea de Suport a la Innovació Docent i E-learning, una unitat estructural de l'Institut de Ciències de l'Educació – Centre de Formació Contínua dedicada a donar suport pedagògic i informàtic al professorat per incorporar les TIC en els processos formatius.

A partir de les dades disponibles es van seleccionar un total de 29 assignatures: nou de presencials, deu de semipresencials i deu de no presencials. Una vegada triades aquestes assignatures, es va iniciar el procés per disposar de les planificacions d'aquestes. Algunes es van trobar a través de la mateixa web de la universitat. D'altres, a través de l'accés al programa penjat al campus virtual.

Tot i prioritzar el criteri de disposar un nombre equilibrat d'assignatures desenvolupades amb les diferents modalitats formatives, aquest fet no ens va impedir disposar d'assignatures de diferents àmbits (tot i que no de manera equitativa). De les 29 assignatures:

- Dinou pertanyien a assignatures de l'àmbit de ciències socials i jurídiques, i art i humanitats.
- Sis eren de l'àmbit de ciències, i enginyeria i arquitectura.
- Quatre eren de l'àmbit de ciències de la salut.

3. Resultats

En aquest apartat oferim els resultats obtinguts de l'anàlisi dels 4 elements principals d'estudi: metodologia, recursos, interacció i avaluació. Per a cada element, s'exposen els resultats obtinguts en l'anàlisi de les planificacions de les assignatures presencials, semipresencials i no presencials.

3.1. Anàlisi de metodologies i estratègies

Pel que fa a les metodologies i les estratègies, en tres de les 29 planificacions analitzades no s'explicitava ni es feia cap referència a la metodologia que es desenvoluparia per afavorir l'aprenentatge dels estudiants. En la resta de casos, de forma més clara en alguns i no tant en d'altres, es podien deduir les estratègies metodològiques que es planificaven per a l'assignatura.

En les assignatures presencials, l'exposició magistral del professorat era una metodologia majoritària, present en totes les programacions. És interessant destacar que en una assignatura s'especificava que l'explicació magistral aniria acompanyada de suport audiovisual. També es va observar una varietat interessant de metodologies per tal de treballar els continguts i consolidar els aprenentatges. En general, la realització d'activitats i exercicis, la resolució de problemes i casos... eren estratègies molt presents en la majoria de les planificacions. La realització de pràctiques en laboratoris i aules d'informàtica també destacava en les assignatures presencials, així com les lectures i els seminaris. Finalment, es va observar un altre grup d'estratègies menys presents com la realització de videofòrums, videogrames o treballs pràctics, l'assistència a conferències i les dinàmiques de grup.

En les assignatures semipresencials es va observar que en general quedava bastant clarificat què es faria presencialment i què virtual, de vegades amb una separació molt clara (presencialment farem.... i virtualment farem...) i altres en què es deduïa de la mateixa explicació del que es realitzaria. Tot i que les explicacions teòriques per part del professor seguien sent l'estratègia més utilitzada (en set dels programes va aparèixer aquesta metodologia), la llista de la resta de metodologies era força variada. La realització d'activitats, exercicis, pràctiques... va aparèixer també en la majoria dels documents. També seminaris (en quatre programacions), fòrums, videofòrums, conferències, lectures, treballs en grup, tallers, visites i activitats de conversa. Finalment, cal comentar que en només una assignatura es proposava fer proves online tipus test i que també en una assignatura semipresencial no s'explicitava la metodologia que es desenvoluparia.

Les planificacions de les assignatures no presencials van presentar menys varietat metodològica que les de les assignatures semipresencials. La lectura de continguts era l'estratègia que més es repetia, seguida de la realització d'anàlisis, comentaris, informes, estudis... a partir de la informació llegida. Tot i que de vegades no quedava clarament explicitat, s'observa que els treballs individuals predominaven per sobre dels treballs en equip. Els debats virtuals s'explicitaven en sis planificacions (en cinc s'utilitzava l'eina de fòrum i en una, el xat). Així mateix, en algunes assignatures (concretament en dos) es proposava a l'estudiantat la realització d'una presentació d'un treball (tot i ser assignatures no presencials, el professorat es reservava alguns espais de presencialitat, normalment a l'inici i al final de la impartició de l'assignatura). En aquest sentit, en alguns programes també vam trobar com a metodologia l'exposició oral del professor, a l'inici i/o al final del curs. La cerca d'informació ara una altra estratègia metodològica que s'utilitzava com a activitat d'aprenentatge per als estudiants en dues de les planificacions analitzades. Finalment cal comentar que en una planificació es proposava la realització de tests, i també que en un dels programes analitzats d'assignatures no presencials no s'explicitava un apartat d'explicació sobre quina metodologia es desenvoluparia en l'assignatura.

3.2. Anàlisi de recursos i materials

En referència als recursos i els materials, en general en totes les planificacions es feia referència al tipus de material que es faria servir. Només en tres casos no es va fer cap esment sobre aquest aspecte.

En general, podem dir que en les planificacions de les assignatures presencials no s'explicitava clarament els materials que s'utilitzarien durant la impartició de l'assignatura. En cap d'aquestes planificacions apareixia la utilització de materials multimèdia interactius. Només se'n va observar una en què s'explicitava l'ús de suport

audiovisual a les explicacions. Articles, llibres i vídeos van ser l'única referència que vam trobar de materials pròpiament dits. En la majoria de planificacions es feia més referència al lloc on es treballaria (l'aula, laboratoris, aules d'informàtica...) que al material que s'utilitzaria. Resulta interessant comentar que en una planificació es feia esment a l'ús del campus virtual per lliurar activitats.

Les planificacions de les assignatures semipresencials mostraven que els textos interactius i materials multimèdia eren els materials més utilitzats (cinc planificacions explicitaven aquesta tipologia de materials). El que també es va observar és que apareixia el terme "apunts" com a material de l'assignatura. D'altra banda, hi apareixien materials de caire més textual (apunts, articles, referències bibliogràfiques, dossiers de casos, material teòric...). A banda d'una planificació que no explicitava la tipologia de materials que s'utilitzarien, en dues planificacions hi havia llistes de problemes i proves i exàmens online. Tot i que no poden considerar-se materials pròpiament dits, també cal esmentar que en algunes de les planificacions es feia menció a l'ús de laboratoris i d'aules d'informàtica per al desenvolupament de la docència.

Finalment, la majoria de les planificacions de les assignatures no presencials feien referència a la utilització de materials interactius i en format web (textos multimèdia, pàgines web, imatges, enllaços...). En quatre programes es citava explícitament l'ús d'apunts, llibres, capítols d'un llibre i recursos bibliogràfics com a materials de l'assignatura. Una planificació feia referència a la utilització de novel·les i pel·lícules com a material formatiu, i només un programa citava la utilització de material autoformatiu per als estudiants. Finalment, cal comentar que en dues planificacions no s'explicitava cap apartat que fes referència a materials de l'assignatura.

3.3. Anàlisi de processos d'interacció

En les planificacions de les assignatures presencials es va observar que la tendència del professorat era proposar tasques de treball en petits grups (en set programes s'explicita aquesta opció), mentre que en dues de les assignatures no es feia referència a la manera d'interactuar i d'agrupar els estudiants.

Per altra banda, la tendència en les planificacions de les assignatures semipresencials era proposar algunes tasques als estudiants que haurien de resoldre de forma individual i d'altres que es desenvoluparien en petit grup (en set dels programes s'explicitava aquesta fórmula d'interacció). Només en una planificació s'indicava que el treball dels estudiants seria exclusivament individual, i en una altra que es treballaria amb tot el grup-classe en les sessions magistrals i en petit grup per a altres activitats. Finalment, cal esmentar que en una planificació no es feia cap referència al tipus d'interacció que es donaria entre els estudiants en la realització de les tasques d'aprenentatge.

De les deu planificacions d'assignatures no presencials analitzades, es va observar que en dues d'elles no es feia cap referència a si els estudiants treballarien de forma individual, en petits grups o amb tot el grup-classe. En un dels programes s'explicitava que el treball de l'estudiant seria només individual, i en un altre que seria individual i també en petit grup fent treballs en equip. En la resta de planificacions (sis) es s'indicava que els estudiants realitzarien tasques de forma individual i també amb tot el grup-classe, en general utilitzant eines telemàtiques com el xat o el debat o, en algun cas, amb alguna trobada presencial planificada.

3.4. Anàlisi d'estratègies d'avaluació

La peculiaritat que es va observar en les planificacions de les assignatures presencials és que en tots els casos apareixia l'estratègia de realitzar un examen escrit final. Aquesta estratègia es combinava amb altres tipus d'activitats, com per exemple la realització de treballs i pràctiques. També cal esmentar que en tres d'aquests programes també es tenia en compte la participació i l'assistència a l'hora d'avaluar, i que en una de les planificacions s'avaluava a través d'un treball en equip. Finalment, cal esmentar que en tres dels programes apareixien els percentatges en què es valoraria cada part de l'avaluació, fet que, com veurem, no es va observar en cap programa d'assignatures no presencials o semipresencials.

Respecte a les assignatures semipresencials, en sis de les deu planificacions analitzades s'observava que la proposta d'avaluació combinava l'avaluació continuada i la final. En aquests casos, la proposta que es realitzava era fer un seguiment dels estudiants d'acord amb la realització de diferents tasques durant el curs (treballs, proves online, pràctiques...), valorar la seva participació i assistència a les classes i completar l'avaluació amb una prova escrita (examen) final. En tres programes d'assignatures semipresencials vam observar que es proposava als estudiants poder triar dos vies: o bé fer una avaluació continuada a través de l'assistència, la participació i la realització d'activitats, pràctiques i/o treballs, o bé escullien fer una prova o examen final per avaluar el seu aprenentatge. Finalment, cal esmentar que en una de les planificacions l'avaluació es feia només de forma continuada a través d'exercicis, informes i treball final.

Finalment, en les assignatures no presencials es va veure que en totes (excepte en una on no s'explicitava quin procés d'avaluació es desenvoluparia) es proposava una avaluació continuada dels aprenentatges. El tipus d'estratègia que més predominava era la realització d'activitats, de pràctiques o d'un treball, més la participació dels estudiants (sobretot en les seves aportacions als fòrums de debat que es proposaven). Només en un programa es va trobar la possibilitat de fer un examen final en el cas que l'estudiant decidís no fer l'avaluació continuada.

Conclusions

L'anàlisi dels documents ens va permetre obtenir resultats interessants envers a la planificació de la docència i les seves variants en funció de la presencialitat de les assignatures. En referència a les metodologies, es va observar més varietat metodològica en les planificacions de les assignatures presencials, i aquesta decreixia conforme avançava la no presencialitat. En aquest sentit, doncs, l'estudi ens mostra un professorat més preparat per desenvolupar mètodes formatius a l'aula que no pas fora d'aquesta a través de les tecnologies.

Sobre els recursos, vam poder veure que conforme augmentava la no presencialitat s'explicitava de forma més clara els recursos que s'utilitzarien en les assignatures. Probablement aquest fet es degut a la necessitat, per part del docent, de substituir les explicacions presencials a l'aula per la posada a disposició dels estudiants de materials que l'ajudin a assimilar els aprenentatges necessaris en les assignatures.

Quant a la interacció, en les planificacions presencials es potenciava més el treball en petits grups, mentre que en les no presencials es destaca el treball

individual. És curiós destacar aquest fet, doncs sembla que entraria en contradicció amb el discurs tan desenvolupat referent a les grans possibilitats que les TIC ofereixen per establir treball col·laboratiu no presencial. En la línia del que esmentàvem sobre les metodologies, probablement les eines vagin per davant dels usuaris i aquests encara no es troben còmodes gestionant els processos interactius a través de la tecnologia.

Finalment, sobre l'avaluació vam veure que conforme augmentava la no presencialitat augmentava l'avaluació continuada. En aquest aspecte sí que sembla clar que la tecnologia està influenciant en un canvi d'hàbits, fluctuant l'avaluació envers processos més continuats enfront una avaluació final a través d'exàmens.

La línia encetada amb aquest treball pot permetre observar en quina direcció està evolucionant la docència universitària tenint en compte la importància que ha adquirit els darrers anys el fet de planificar sobre la base de les competències que ha d'adquirir l'estudiant. També és interessant considerar aquesta línia de treball per observar com es desenvolupa la docència semipresencial i no presencial a les nostres universitats, indagant envers a si es va concretant un model propi o si es segueix reproduint el model presencial en les altres modalitats.

Bibliografia

Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 35, 87-96. Recuperat el 15 de març de 2011, a <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/7.pdf>.

Chen, Sue-Jen (2007). Instructional Design Strategies for Intensive Online Courses: An Objectivist-Constructivist Blended Approach. *Journal of Interactive Online Learning*, 6 (1), 72 – 86. Recuperat el 23 de desembre de 2011, a <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/6.1.6.pdf>.

Escofet, A.; Alabart, A.; Vilà, G. (2006). *Ensenyar i aprendre amb TIC a la universitat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Recuperat el 14 de març de 2011, a <http://www.ub.es/forum/Archivos/escofet.pdf>.

Gros, B.; Kirschner, P. (2006). *La recerca sobre la docència a la universitat: l'ús d'entorns electrònics en l'educació superior*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Recuperat el 17 de març de 2011, a <http://www.ub.es/forum/Archivos/kirschnergros.pdf>.

Izquierdo, R.; María, R. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 32 – 68.

Mahdizadeh, H.; Biemans, H.; Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by University teachers. *Computers & Education*, 51, 142–154. Recuperat el 14 de març de 2011, a http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VCJ-4NY4RKP-3-9&_cdi=5956&_user=1517324&_orig=search&_coverDate=08%2F31%2F2008&_

[sk=999489998&view=c&wchp=dGLbVzb-zSkWz&md5=2304b4596ec984985151b4519ca46970&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/8.pdf).

Marín, V.; Romero, M.A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICs. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 35; 97-103. Recuperat el 16 de març de 2011, a <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/8.pdf>.

Meyen, E.L.; Aust, R. J.; Bui, Y. N.; Isaacson, R. (2002). Assessing and monitoring student progress in an e-learning personnel preparation environment. *Teacher education and special education*, 25 (2), 187-198. Recuperat el 14 de març de 2011, a <http://www.elearndesign.org/papers/AssessingMonitoringStudentProgress.pdf>.

Monge, S. (2007). *La escuela vasca ante el cambio tecnológico. Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza (1999-2004)*. (Tesis doctoral). Recuperat el 12 de novembre de 2011, a <http://www.sergiomonge.com/doc/tesis-doctoral-sergio-monge.pdf>.

Pedró, F.; Benavides, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-70. Recuperat el 14 de març de 2011, a <http://www.rieoei.org/rie45a01.pdf>.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 1 (1), 1-16. Recuperat el 14 de març de 2011, a <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.

Wright, C. R. (2003). *Criteria for Evaluating the Quality of Online Courses*. Edmonton: Grant MacEwan College. Recuperat el 17 de març de 2011, a <http://elearning.typepad.com/thelearnedman/ID/evaluatingcourses.pdf>.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Sobre la planificació docent: quin paper hi juga en el procés? Realment es segueix el que es planifica? Els alumnes consulten el document de planificació? Quan es planifica, es pensa en els alumnes? Planifiquem en base al desenvolupament de competències?

Sobre els elements didàctics del procés formatiu: estan canviant aquests elements amb la implantació de l'EEES? Està el professorat universitari preparat per desenvolupar una àmplia varietat de metodologies en les seves assignatures? Quin paper han de jugar les TIC? S'ha millorat la interacció docent-discent amb l'ús de les TIC? Estem anant envers un model d'avaluació continuada a les universitats?

Sobre la docència semipresencial i no presencial a la universitat: existeix un model formatiu no presencial universitari? Es tracta d'un model innovador o es reproduïx el model presencial? Estan els alumnes preparats per la docència no presencial?